

Ivana Zovko
izovko@unizd.hr

Petra Špadić
pspadić@unizd.hr
Sveučilište u Zadru

UDK: 811.134.2'37
Pregledni

Primljeno: 31. 12. 2018.
Prihvaćeno za tisak: 6. 5. 2019.

VIDEOBLOG – AUTENTIČNA KONVERZACIJA U NASTAVI ŠPANJOLSKOG JEZIKA

U predmetnom istraživanju analiziraju se videoblogovi u dijaloškoj formi na temu jezičnih i kulturoloških „dvojezičja“ u kojima meksički i argentinski videoblogeri suprotstavljaju i uspoređuju suvremeni žargon i posebnosti govora mladih dvaju španjolskih varijeteta. Obrađuju se pitanja koja pripadaju širokom polju organizacijskih i pragmatičkih znanja te znanja o digitalnoj audiovizualnoj komunikaciji. U ovim okvirima, najprije se analizira višeznačnost odabranih leksema i idiomatskih fraza kao autentičnih konverzacijskih, žargonskih i kulturoloških obilježja. Naime, u kontekstu poučavanja jezika i komunikacije, smatra se da je prepoznavanje višeznačnosti analiziranih konverzacijskih elemenata i njihovih konkretnih ostvaraja usko povezano s prepoznavanjem sociolingvističke i pragmatičke primjerenosti. Na koncu, u radu se raspravlja o načinima na koje je korištenjem videoblogova moguće poticati razvoj međukulturne komunikacije i digitalne audiovizualne kompetencije na višim stupnjevima učenja španjolskog jezika.

Ključne riječi: videoblog, sociolingvistička znanja, unutarjezična kompetencija, međukulturna komunikacija, digitalna znanja, španjolski jezik

Uvod

U predmetnom radu na odabranim primjerima videoblogova analiziraju se unutarjezični – primarno leksički – elementi za koje se ustanovljuje na koje načine djeluju kao pokazatelji stvarnih konverzacijskih, dijalektalnih i kulturoloških obilježja hispanskog govornog područja. Naime, smatra se da je proučavanjem i analizama videoblogova i poučavanjem ovideoblogerskim konverzacijskim praksama u nastavi stranog jezika moguće poticati znanja i vještine koje pripadaju širokom polju komunikacijskih jezičnih sposobnosti – organizacijskih i pragmatičkih znanja (prema Bachmanu i Palmeru 1996) – ali i znanja o obilježjima digitalne komunikacije.

Korpus koji će se ovdje predstaviti čine četiri videobloga koja su snimila trojica videoblogera i dvije videoblogerice iz Argentine te dvojica videoblogera i dvije videoblogerice iz Meksika. U radu odabiremo

videoblogove u dijaloškoj formi sa specifičnom tematikom – autori se u ovim snimkama jedno drugome suprotstavljaju i uspoređuju dijalektalne osobitosti, žargon i jezik specifičan mlađoj generaciji govornika.¹

Istraživačka paradigma temelji se, ponajprije, na makroperspektivi koja zahvaća široko područje istraživanja razvoja komunikacijskih znanja (usp. Bachman i Palmer 1996; Canale 1995 [1983]; Gumperz i Hymes 1991 [1964]; Hymes 1995 [1971]; ZERO) 2005), dok je konkretno usmjerena prema proučavanju leksičkih i interakcijskih pojava u tekstu videobloga kao alatima za razvijanje unutarjezične kompetencije i, posljedično, međukulturne komunikacije (Jandt 1998; Oliveras Vilaseca 2000; Rodrigo Alsina 1999).² Istovremeno, istraživački pogled usmjeren je i prema razumijevanju suvremenih digitalnih interakcija i razvijanju audiovizualne kompetencije kod nastavnika i studenata filologije. Glavni je dio rada analiza odabranih elemenata iz konverzacije i rasprava o značenjima i posebnostima koje imaju konkretni leksemi, iskazi i idiomatske fraze te njihovoj relevantnosti u kontekstu poučavanja jezičnih varijeteta i komunikacije na španjolskom jeziku. Tim više, u analizi se dotičemo pitanja korištenja ovog digitalnog materijala u nastavi koji, kao autentična snimka razgovora, realno prikazuje konverzacijska obilježja govora mladih, uporabu kolokvijalizama i žargona.

Videoblog kao autentična konverzacija

Videoblogovi su audiovizualni hipertekstovi koji su jedan od popularnih oblika digitalne asinkrone komunikacije (usp. Adami 2009a-b; Frobenius 2014; Zovko 2018). Odabrani videoblogovi pretraživani su na YouTube platformi, a u predmetnom istraživanju bavimo se proučavanjem dijaloških formi s tematikom „dvoboja“ između dvaju hispanoameričkih varijeteta. Naime, epizode ovog podžanra videoblogova tematski su osmišljene na način da jedan autor „izaziva“ sugovornika na jezični i kulturološki „dvoboj“ da bi ispitao poznavanje kolokvijalnih izraza iz svojega varijeteta. Snimljeni su na zabavan način da publici predstave i usporede različitosti između dvaju varijeteta, raznolika nacionalna i kulturološka obilježja, odnosno da prikažu jezične i kulturne stereotipe i različitosti zbog kojih dolazi do nesporazuma u komunikaciji, ali i međusobnog ismijavanja i

¹ Na platformi YouTube proučavani videoblogovi svrstani su pod kategorije *Zabava*, *Ljudi i blogovi* i *Komedija*. U radu rabimo pojmove videoblog i videobloger(ica) i njihove skraćene – vlog i vloger(ica) – kao istovjetnice.

² Prema *Diccionario de términos clave de ELE* razlikujemo međukulturnu komunikaciju i međukulturnu kompetenciju; v. URL u popisu bibliografije.

kritiziranja. Ove epizode nerijetko su označene ili etiketirane (eng. *tagged*) riječju *versus* ili *vs* čime autori izravno upućuju na tematiku epizode.³

Tumači se (Zovko 2018: 8) da nije mnogo pozornosti posvećeno istraživanjima videoblogova iz lingvističke perspektive. Naime, izuzev istraživanja videoblogova koja su „primarno bila usmjerena na tehnološko-informacijske, društvene, kulturološke, strukturne i funkcionalne aspekte“ (Zovko 2018: 8), relevantna istraživanja iz perspektive jezičnih disciplina tiču se ponajviše interakcijskih, pragmatičkih i multimodalnih obilježja videoblogova i *youtubiranja* (v. npr. Adami 2009a; Frobenius 2014; Sindoni 2013; Zovko 2018).⁴ U kontekstu poučavanja stranih jezika – konkretno, engleskoga i španjolskoga – pisani blogovi (eng. *weblogs* ili *blogs*) nerijetko su analizirani kao didaktički materijal (v. npr. Carney 2007; Noytim 2010; Wu i dr. 2009a). O audiovizualnim materijalima raspravljalo se iz perspektive stvaranja vlastitih videozapisa na nastavi (v. npr. Ranker i Mills 2014) i iz perspektive korištenja videozapisa izvornih govornika (v. npr. Wu i dr. 2009b). Nadalje, videosadržaj s YouTube platforme također je analiziran kao materijal koji pospješuje govorne vještine u nastavi stranog jezika (v. npr. Hamilton 2010; Jalaluddin 2016; Watkins i Wilkins 2011), a bilježe se i radovi o pedagoškim primjenama (v. npr. Hung 2011; Shih 2010) i učinkovitosti videobloga u poučavanju konverzacije (v. npr. Rakhmanina i Kusumaningrum 2017). Valja istaknuti da nisu zabilježena istraživanja videoblogova u dijaloškom obliku u kontekstu poučavanja španjolskog jezika. Međutim, tijekom istraživačkog procesa posegnulo se za istraživanjima sociolingvističke i sociokulturne kompetencije koje je moguće poticati korištenjem audiovizualnog materijala (reklama, reportaža, dokumentarnih filmova i sl.) na nastavi stranog jezika. Među ostalim, u ovim radovima (Brandimonte 2003; Martínez Pasamar 2005; Roses-Nieves i dr. 2017) proučavani su elementi za koje se smatra da služe razumijevanju i poučavanju sociokulturnih i konverzacijskih aspekata videoblogiranja.

Herrera i Conejo (2009: 3) jezik vide kao instrument kojim se govornik koristi kako bi razumio svijet te u konačnici izgradio vlastiti identitet. Komunikaciju se tako razumije i definira „kao razmjenu ili pregovaranje informacija između najmanje dvaju pojedinaca korištenjem

³ Zovko (2018) tumači da videoblog(ove) nije jednostavno žanrovski definirati jer danas postoje raznolike forme videozapisa. Međutim, moguće je ustanoviti da su se u početcima razvijali u monološkom obliku gdje se jedan autor, najčešće u zatvorenom prostoru, snimao pred kamerom, (Zovko 2018). Od nastanka platforme YouTube na njoj su se razvile raznolike multimodalne tekstne i interakcijske forme, pa tako i dijaloški oblici gdje pred kamerom razgovaraju dvojica ili više videoblogera.

⁴ O istraživanjima *youtubiranja* i videoblogiranja usp. opsežnu bibliografiju u Zovko (2018: 7–9 i d.; 292–317).

verbalnih i neverbalnih simbola, usmenim i pisanim/vizualnim načinima i u procesima proizvodnje i recepcije“ (Canale 1995 [1983]: 65).

Pojam komunikacijska kompetencija otkako ga je uveo Hymes 70-ih godina prošloga stoljeća sveprisutan je u procesu poučavanja i ovladavanja stranim jezikom.⁵ Učenike se definira kao „aktivne sudionike u društvenom životu“ (Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje 2005: 9; dalje u tekstu: ZEROJ) koji, da bi ostvarili društvenu interakciju, aktiviraju određena jezična znanja. Tumačenje jezičnih znanja u radu primarno preuzimamo iz Bachmanova i Palmerova (1996) modela komunikacijske jezične sposobnosti, ali i modela komunikacijske kompetencije predloženoga u ZEROJ-u (2005). Prema Bachmanu i Palmeru (1996) jezično znanje dijeli se na organizacijsko i pragmatičko, dok prema ZEROJ-u (2005) komunikacijska kompetencija obuhvaća jezičnu, pragmatičku i sociolingvističku kompetenciju. Među jezičnim znanjima, od posebnoga značenja za predmetnu analizu su, s jedne strane, gramatička znanja – s fokusom na prepoznavanju i razumijevanju leksičkih elemenata – a, s druge strane, široko polje pragmatičkih znanja, odnosno, njegova podskupina – sociolingvističko znanje (Bachman i Palmer 1996). Posebice izdvajamo aspekte povezane s međukulturnom komunikacijom (Jandt 1998; Oliveras Vilaseca 2000; Rodrigo Alsina 1999) i unutarjezičnom kompetencijom.⁶ U radu se, međutim, ne bavimo klasifikacijom, definiranjem ili opisom komunikacijsko-jezičnih kompetencija (usp. npr. Bachman 1995 [1980]; Bachman i Palmer 1996; Canale, 1995 [1983]; Canale i Swain 1980; Hymes 1995 [1971]; i dr.), nego se dotičemo aspekata sociolingvističkih znanja i njihova odnosa s digitalnim tekstom kao modelom autentične konverzacije.⁷ Naime, smatramo da se uporabom ovog tipa audiovizualnog materijala u nastavi razvijaju i digitalna i audiovizualna kompetencija s obzirom na to da korištenje i razumijevanje videoblogova i vlogerskih praksi pretpostavlja stvaranje i uporabu znanja o tehnološkim aspektima ovog oblika komunikacije.

Razvidno je da poučavanje stranog jezika danas nije moguće odvojiti od digitalne svakodnevice. U modernom svijetu, gdje se komunikacija umnogome odvija u elektroničkim okružjima, govornici grade i svoj

⁵ I europska jezična politika zagovara aktivan pristup poučavanju stranih jezika (v. Europski centar za moderne jezike Vijeća Europe).

⁶ Pod pojmom unutarjezična kompetencija podrazumijevamo stjecanje jezičnih znanja o varijetetima španjolskoga jezika. U slučaju predmetnog rada riječ je o meksičkom i argentinskom varijetetu.

⁷ Za koncizan uvid u definiranje komunikacijske kompetencije v. u Bagarić i Mihaljević Djigunović (2007). O komunikacijskoj kompetenciji iz diskursne i sociolingvističke perspektive v. npr. u Gumperz (1997), Gumperz i Hymes (1991 [1964]).

digitalni identitet. Gisbert i dr. (2016) napominju da digitalizacija zahtijeva od pojedinaca korištenje novih strategija. Stoga je, s obzirom na promjene koje se u digitalnom svijetu ubrzano odvijaju, studente potrebno uputiti na mogućnosti uporabe i prilagodbe digitalnih tekstova i komunikacije u nastavi. Tim više, Níkleva i López Ogáyar (2012), analizirajući upotrebu digitalne komunikacije u nastavi, tumače da profesori trebaju prilagoditi način poučavanja potrebama učenika i njihovu stilu učenja, što će pridonijeti većoj motiviranosti i posvećenosti nastavnom procesu. Martín Gavilanes (2004: 111) ističe da se uključivanjem novih tehnologija u nastavu te njihovom prilagodbom stilu učenja, potiče učenike na kognitivne i iskustvene refleksije jer, prema Martínu Patinou i dr. (2003), moderna tehnologija služi kao kognitivni instrument.⁸

Na koncu, polazeći od tumačenja Martína Gavilanesa (2004) i Martína Patinoa i dr. (2003), koji upućuju na pozitivne aspekte stvarnih oblika komunikacije, te Briza (2017 [1996]), koji za kolokvijalni registar tumači da je nepripremljen i prirodan, i videoblog je moguće promatrati kao autentičan ili realan digitalni tekst. Naime, iako je za videoblogove moguće ustvrditi da su, u većoj ili manjoj mjeri, unaprijed isplanirani, dijalozi koje ovi izvorni govornici osmišljavaju za publiku nisu stvarani kao didaktički materijal. Istovremeno, svojom formom, specifičnom tematikom i konverzacijskim žanrovskim konvencijama, kojima autori upravo ciljaju na isticanje sličnosti i različitosti između dvaju varijeteta i dviju hispanjskih kultura, ovi su videoblogovi stvarne audiovizualne snimke koje nam omogućuju uvid u autentične oblike konverzacije.

Metodologija

Predmetna metodologija podrazumijeva dvije istraživačke faze.

Prva faza obuhvaćala je određivanje kriterija za odabir i pripremu korpusa. Prije svega, podrazumijevala je selekciju podžanra videobloga. S obzirom na to da postoje mnoge podvrste videoblogova (usp. Frobenius 2014; Zovko 2018), ističemo da se za predmetno istraživanje odabralo (I) videoblogove zabavnog sadržaja, (II) snimke u formi dijaloga koje snimaju dvojica ili trojica videoblogera iz dviju hispanoameričkih zemalja, (III) snimke u kojima se „suprotstavljaju“ argentinski i meksički varijetet španjolskog jezika i u kojima autori naglasak stavljaju na (IV) jezična i

⁸ O istraživanjima o novim tehnologijama i novim obrazovnim potrebama v. npr. u Bartolomé i Aiello (2006), o digitalnoj kompetenciji u obrazovnom kontekstu v. u Esteve (2015), a o međukulturnoj komunikaciji posredovanoj audiovizualnim narativima u obrazovanju v. u Bautista (2009).

kulturološka obilježja. Već je naglašeno u tekstu da se teme koje vlogeri obrađuju tiču pitanja uporabe španjolskog jezika i kulturoloških razlika u dvama varijetetima, gdje autori komentiraju vlastite jezične prakse i modele izražavanja te „izazivaju“ sugovornika na prepoznavanje značenja svojih kolokvijalnih, žargonskih, ali i vulgarnih iskaza. Korpus koji se predstavlja i analizira čine četiri videobloga koja su snimila trojica videoblogera i dvije videoblogerice iz Argentine te dvojica videoblogera i dvije videoblogerice iz Meksika, pod naslovima: „Duelo de países (ft. Juanpa Zurita, Lucas Castel, Julian Serrano)“, „Frasas argentinas vs mexicanas – Parte 1 – Random“, „Mexico vs Argentina/Reto“ i „Palabras argentinas vs mexicanas – Werevertumorro“.⁹

Daljnji kriteriji kojima smo se vodili bili su: (V) dostupnost vloga na internetu – jer se smatra relevantnim da studenti mogu izvan nastavnog sata iznova pristupiti materijalu te (VI) prilagodba stupnju znanja španjolskog jezika na sveučilišnoj razini i prilagodba kompleksnosti sadržaja. Naime, s obzirom na to da se ovim aktivnostima na nastavi pristupa s ciljem razvijanja međukulturne komunikacije, komunikacijske i unutarjezične kompetencije, važno je prepoznati odgovarajuće videosadržaje i njihovo korištenje prilagoditi razini, tematici predmeta i specifičnom kontekstu. Obratila se pozornost i na (VII) tehnička obilježja vloga, poput trajanja i kvalitete videosnimke. Smatra se da bi, radi učinkovitosti provođenja aktivnosti, videoblog trebao biti kraćeg formata ili bi ga se vremenski trebalo prilagoditi nastavnom satu (obradom sadržaja u alatu za oblikovanje digitalnog teksta). Na koncu, upućujemo i na (VIII) relevantnost videobloga s obzirom na to da su ovi tekstovi bliski jezičnoj i životnoj (fizičkoj i digitalnoj) stvarnosti mlađe populacije. Upravo zbog toga pretpostavilo se da će motivacija za rad biti vrlo izražena jer audiovizualni materijal, osim što i generacijski i interesno odgovara našim studentima, i sam je dinamičan i visoko interaktivan.¹⁰ Osim toga, karakteriziraju ga kolokvijalni konteksti

⁹ Navodimo naslove istraživanih videoblogova na način na koji su ih autori ortografski i, samim time, pragmatički obilježili: v1 „DUELO DE PAÍSES (ft. Juanpa Zurita, Lucas Castel, Julian Serrano)“ (hr. „Dvoboj među državama“), v2 „Frasas ARGENTINAS VS MEXICANAS - Parte 1 - Random“ (hr. „Argentinski vs meksički izrazi – 1. dio“), v3 „Mexico vs Argentina | Reto“ (hr. „Meksiko vs Argentina | Izazov“), v4 „PALABRAS ARGENTINAS VS MEXICANAS – WEREVERTUMORRO“ (hr. „Argentinske vs meksičke riječi“); v. popis mrežnih stranica, zadnji pristup: 28. 2. 2019.

Radi jednostavnijeg praćenja teksta analize, oznake „v1 – v4“ označavaju broj videobloga u kojemu se pojavljuje analizirani primjer: „videoblog 1 – 4“.

¹⁰ Autorica Zovko rabila je videoblog kao materijal na kolegijima iz Audiovizualnog prevođenja i Diskursne pragmatike. Povratne informacije od studentica, dobivene iz razgovora, interne ankete i službenog anketiranja kolegija, pokazale su da ovaj tekst te drugi oblici digitalnih tekstova, izazivaju visoku motivaciju za rad u nastavi.

i jezik svojstven mlađoj populaciji govornika, dok je istovremeno riječ o globalnom fenomenu suvremenog oblika komuniciranja.

Druga istraživačka faza ticala se određivanja daljnjih kriterija za analizu korpusa, odnosno za proučavanje jezičnih i konverzacijskih obilježja u videoblogovima i njihovo opisivanje u kontekstu sociolingvističkih znanja, unutarjezične i međukulturne komunikacije. Kvalitativna predmetna kategorizacija specifično zahvaća analizu jezičnih elemenata, odnosno leksičke različitosti i sličnosti na koje, tim više, sami autori upućuju. Prepoznavanje višeznačnosti leksema, idiomatskih izraza, kolokvijalizama i žargona usko je povezano sa sociolingvističkom i pragmatičkom primjerenosti. Stoga, pod pojmom sociolingvističke kompetencije analiziramo (I) jezične označitelje društvenih odnosa (načine pozdravljanja, obraćanja, dijaloških izmjena, korištenja ekspletiva), (II) razlike u registru te (III) jezične označitelje dijalekta i naglasaka. Pragmatičko znanje, pak, pretpostavlja kompleksne diskursne i funkcionalne kompetencije te, zbog toga, elemente iz korpusa nije moguće povezati isključivo s jednom od njezinih podkategorija (detaljnije podjele v. u ZEROJ 2005: 126–127; Bachman i Palmer 1996). Naime, vlogeri instruiraju, objašnjavaju, izlažu, komentiraju, interpretiraju vlastite i tuđe prakse (v. u Zovko 2018). Stoga smatramo da su elementi pragmatičke kompetencije neprestano prisutni u digitalnom tekstu. Drugim riječima, autorovi dijalozi zahvaćaju najmanje nekoliko kategorija makrofunkcija i nije ih moguće temeljito klasificirati ili povezati isključivo s jednom kategorijom, niti je to cilj predmetnoga rada.

U sljedećem poglavlju predstaviti će se odabrani primjeri iz korpusa te će se analizirati jezična, komunikacijska i kontekstno-kulturološka značenja koja posjeduju u konkretnoj situaciji u kojoj ih meksički i argentinski videoblogeri rabe. Raspravljat će se o osobitostima koje odabrani iskazi, idiomatski izrazi i izolirani leksemi imaju u kontekstu poučavanja i ovladavanja stvarnim konverzacijskim situacijama uporabom audiovizualnog hiperteksta.

Analiza

U ovom dijelu rada predstaviti će se i analizirati odabrani primjeri iz korpusa.

Tijekom analize zapaženo je da se interakcijski dvoboji u predmetnim videoblogovima temelje na korištenju učestalog kolokvijalnog vokabulara, riječi i fraza koje daju značenja osobama, objektima, pojavama i stvarima kojima se koristimo u svakodnevnom životu. Autori su ti koji na tu činjenicu upućuju jer je tematika ovog tipa videobloga tako osmišljena. Za vrijeme predstavljanja (dalje u tekstu: „vloger A“) i pogađanja (dalje

u tekstu: „vloger B“) zadanih fraza i leksema autori upućuju na vlastite i tuđe jezične i kulturološke prakse. Zbog toga je na primjerima koji se pojavljuju u vlogovima moguće sa studentima prepoznavati jezična i društveno-kulturološka obilježja te interakcijske i pragmatičke osobitosti konverzacije, odnosno konverzacijskih varijanti.

Analizirat će se pojavnosti i obilježja nekoliko koreferentnih pojmova imenicama *muškarac* i *momak*, i to primarno u odnosu na stupnjevanje po osjećajnoj vezi. Istovremeno će se jezično, kulturološki i značenjski komentirati i ostali oblici koji se pojavljuju u zadanim frazama.¹¹ U četirima analiziranim vlogovima polisemija koja se odnosi na pojmove *muškarac* i *momak* ističe se u zadanim frazama – čije značenje sugovornik treba odgonetnuti – i u autorovim dijaloškim izmjenama. Videoblogeri u svojim „dvojojima“, kako je i ranije isticano, odabiru idiomatske izraze, fraze i leksik svojstvene razgovornim i intimnim kontekstima mlade generacije govornika svojih varijeteta. Autori neprestano upućuju na aktere komunikacijskog procesa pa se tako među leksičkim odabirima pojavljuju primjeri hipokoristika ili odmilica te pejorativa ili pogrdnica, ali i manje obilježene ili neobilježene inačice, poput: *chabón/chabona* (hr. *momak; cura*), *mina* (hr. *cura*), *boludo/-a* (hr. *budala, budalica*), *wacho* (hr. *tip, lik, frajer*), specifične za argentinski španjolski; ili *wey, güey, vato* (hr. *tip, lik, frajer*) specifične za meksički španjolski.¹² Jednako tako, u korpusu se nerijetko pojavljuju i odmilice ili pogrdnice koje se u razgovornom jeziku manifestiraju kao poštapalice, poput *wey/güey* ili *pinche* (v. niže u tekstu) u meksičkom španjolskom.

U iskazu

v2[A] *el chabón se rezarpó mal (el chico exageró mucho; hr. tip je baš pretjerao)*¹³

¹¹ U radu nije moguće obuhvatiti sve jezične pojavnosti u analiziranim videoblogovima. Analize jezičnih i interakcijskih osobitosti ostalih leksema, idiomatskih izraza, strukturnih i pragmatičkih obilježja dijaloških izmjena itd., smatraju se relevantnim temama kojima je moguće baviti se u nastavku istraživanja.

¹² Važno je naglasiti da se opisi značenja ovdje primarno tiču kolokvijalne i žargonske uporabe odabranih primjera u Argentini i Meksiku i to u odnosu na značenja koja im pridaju autori u analiziranim videoblogovima. U radu se ne nude sva (potencijalna) značenja odabranih leksema i fraza.

Kada govorimo o službenim rječnicima španjolskoga jezika i baza podataka, u radu se pozivamo na sljedeće izvore: *Diccionario de la lengua española* (2018), *Diccionario panhispánico de dudas* (2019) i *Diccionario de americanismos* (2016) (u daljnjem tekstu: DRAE i DRAE/Rječnik amerikanizama). Također, konzultiramo i pozivamo se na *Korpus španjolskog jezika XXI. stoljeća CORPES* (2018; u daljnjem tekstu: CORPES). (v. URL u popisu bibliografije).

¹³ Oznaka „[A]“ u predmetnom radu odnosi se na primjer iz argentinskog varijeteta španjolskog jezika, dok se oznaka „[M]“ odnosi na primjer iz meksičkog varijeteta. Oznake „v1 – v4“ („videoblog 1 – 4“) označavaju videoblog u kojemu se pojavljuje analizirani primjer; usp. i nap. 9.

imenica *chabón* koju Argentinac upotrebljava kao karakterističnu za svoj varijetet moguće je na hrvatski prevesti kao *momak, lik, tip, frajer*. Istovremeno, ova imenica zastupljena je u više hispanjskih varijeteta i nije moguće strogo definirati granice njezina višeznačja ni prostornu uporabu. Međutim, iako značenje imenica m. *chabón* i ž. *chabona* varira od familijarne preko neutralne do pogrдне uporabe, ovdje argentinski vloger svojim iskazom upućuje na afektivno značenje ili blaži oblik pogrđnice.¹⁴ (Ako u prijevodu uzmemo u obzir „preslikavanje“ komunikacijske situacije na hrvatski kontekst, i dalje valja imati na umu da uporaba navedenih pojmova ovisi i o regionalnom i familijarnom kontekstu govornikâ.)

S didaktičkog aspekta, proučavanjem iskaza [A] *el chabón se re zarpó mal* i situacijskog konteksta koji vloger A daje ili objašnjava vlogeru B, moguće je proširiti znanja na višeznačnost riječi *chabón* u argentinskom govoru mladih i u drugim varijetetima. Nadalje, jezična, komunikacijska i društveno-kulturološka znanja moguće je proširiti i na međudijalektalne koreferentne pojmove – gdje različiti oblici imaju slična značenja (ako uzmemo u obzir kategorije poput hipokoristika, pejorativa ili neobilježanih varijanti pojmovima *muškarac* ili *momak*). Tako je moguće ustvrditi da argentinski *chabón* u neobilježenom značenju odgovara meksičkom *chavo*, ali i poluotočkom španjolskom *chaval* i *tío*, koji bi u razgovornom hrvatskom jeziku odgovarali neobilježenoj uporabi kolokvijalno – i regionalno – specifičnih leksema *tip* ili *lik*.¹⁵ Naglasimo i da ovdje govorimo o neobilježenosti s obzirom na stav govornika, dok se svi ovi pojmovi mogu smatrati u većoj ili manjoj mjeri obilježanima u odnosu na koreferentne pojmove prikladnije za uporabu u službenijim registrima.

Nadalje, ako govorimo o gramatičkom i tekstovnom znanju (Bachman i Palmer 1996), studentovu pozornost moguće je usmjeriti i na korištenje ekspletiva ili popunjivača (prema Nigoević 2011), poput poštapalica *mal* (hr. kol. *bed, ful, baš*, ali i *predobro*) te *fa* (kao u primjeru vi[A] *fa, alto descanso*; hr. *uh, kakav glupan/koja budala*) i sl.; ili pak kod prefiksa *re-* u prije navedenom

¹⁴ Ovaj zaključak moguće je donijeti i na temelju pregleda definicija u rječnicima DRAE i DRAE/Rječnik amerikanizama, zatim pregleda primjeraka iz usmenih i pisanih tekstova u CORPES-u, ali i mrežnih stranica – neslužbenih rječnika koji obrađuju i prikazuju pojmove karakteristične za američke dijalekte španjolskoga, poput mrežne stranice *Así Hablamos* (v. URL u popisu bibliografije).

¹⁵ Na ove zaključke, uz pregledane i analizirane videoblogove, upućuju i primjerci tekstova pronađeni u CORPES-u.

Dakako, u ovim primjerima moguće je otići i korak dalje – istraživati sa studentima obilježena značenja, naročito ona povezana s obilježjima govora mladih u Hrvatskoj. Na tom tragu, neutralna ili manje obilježena značenja špa. *chabón, chavo, chaval* i *tío*, ali i njihovu pogrđnu i umilnu uporabu, moguće je značenjski uspoređivati s, primjerice, govorom mladih u gradskim sredinama u hrvatskom jezičnom okružju.

primjeru infinitiva *rezarpar*.¹⁶ Glagol *zarpar* definirao bi se u hrvatskome kao *usuditi se ponašati na određen način*, ali u pridjevskom obliku može označavati i *iznimno dobru situaciju, pojavu* i sl.¹⁷ Ovdje *re-* ima funkciju intenzifikatora pridjevu ili prilogu, a na hrvatski bi se preveo kao *pre-* (intenzifikator u tvorbi pridjeva, poput *predobro* ili *preloše*). Uočava se njegova česta uporaba u argentinskom govoru mladih videoblogera, pa tako i u službi pojačivača imenici, kao u primjeru *v3[A] sos regoma (eres muy pesada, molesta; hr. baš si naporna)*.¹⁸

Studente se, dakle, upoznaje s kontekstnim razinama ovladavanja jezikom i komunikacijom koje čine kompleksne strukture organizacije i funkcioniranja konverzacije. Ove strukture se, uz (pre)poznavanje obilježja konkretnih neformalnih i formalnih registara, odnose i na prepoznavanje jezičnih/komunikacijskih označitelja nacionalnog, regionalnog, lokalnog porijekla, i dr. identitetskih obilježja. Govorimo o konceptima koji, na koncu, pripadaju području poznavanja, razumijevanja i uporabe organizacijskih i pragmatičkih znanja i vještina.

Nadalje, u primjeru meksičkoga španjolskog

vi[M] ese wey es muy fresca (špa. ese hombre tiene dinero; hr. taj tip/frajer ima love)

također se uočava višeznačje. Imenica *wey*, poput imenice *chabón* u prethodnom primjeru, upućuje na muškoga aktera u neutralnom ili, donekle, negativno konotiranom značenju. Međutim, i ovaj pojam rabi se u višestrukim oprečnim značenjima. Prema rječniku DRAE/Rječniku amerikanizama, ali i proučenim primjerima iz CORPES-a, jasno je da *wey*, odnosno njezina istoznačnica *güey*, može označavati *budalu* – čime je stilski obilježena kao pogrdnica – i *dobrog prijatelja, nepoznatu osobu ili stranca te nekompetentnu osobu*. Ovaj leksem nerijetko se izgovara ili piše u kombinaciji s drugim koreferentnim pojmovima koji se odnose na osobu – muškarca i ženu – poput *pinche wey, wey cabrón/a* i sl.¹⁹ U hrvatskom kolokvijalnom konverzacijskom kontekstu slično značenje pronašlo bi se u izrazima *čovječe, stari (moj)* i sl. Jednako tako, riječju *wey* u meksičkom varijetetu koristimo se u svakodnevnoj uporabi i kao poštapalicom, tj. kao značenjski praznom riječi (Vrljić 2007). Promatrano iz perspektive ovladavanja

¹⁶ Autori objašnjavaju da *[A]fa, alto descanso* ima isto značenje kao *oh (shit), qué ridículo* što bi se, u ovom konkretnom slučaju, u neslužbenom govoru moglo prevesti kao *uh, kako glupo* ili pak *kakav glupan/kakva budala* s obzirom na to da vlogeri i snimatelj primjer objašnjavaju referirajući se na osobu koja sebe sramoti.

¹⁷ Usp. DRAE/Rječnik amerikanizama.

¹⁸ Prefiks *re-* nastao je ortografskom i fonološkom redukcijom prefiksa intenzifikatora *requete-* koji ima ulogu u tvorbi pridjeva i priloga (usp. i definicije u DRAE i dr.).

¹⁹ Ovi primjeri zabilježeni su u dijalozima meksičkih videoblogera, ali su pronađeni i u usmenim i pisanim tekstovima u korpusu CORPES.

stranim jezikom, poštapalice i ostale popunjivače (poput parentetskih oznaka) smatramo važnim jezičnim elementima za razvoj organizacijskog i pragmatičkog znanja na višim stupnjevima učenja jezika.

Nadalje, tijekom analize našu pozornost privukla je i činjenica da korpus suvremenog španjolskog jezika, CORPES, bilježi mali broj primjera u kojima se *wey* piše dvostrukim slovom *v*. U svim primjerima u kojima se pojam *wey* zabilježio, njegova kategorija definirana je kao *nepoznata* ili špa. *desconocido*. Naime, leksem *wey* ortografska je redukcija pojma *güey* koji je, pak, u CORPES-u predstavljen kao opća imenica muškoga roda i kao pozitivno iskazan opisni pridjev muškoga i ženskoga roda. I ova ortografska inačica u CORPESU-u definirana je kao *desconocido* ili *nepoznata* kad, pretpostavlja se, nije moguće razaznati je li riječ o imenici ili pridjevu. U ovim primjerima, pak, nerijetko se uočava da je riječ upravo o poštapalici. Zbog toga je ovaj pojam te mnoge druge pojmove iz žargona, moguće proučavati i u odnosu na aspekte gramatikalizacije. Naime, pretpostavka je da je do ortografske redukcije došlo u recentnom, digitalnom razdoblju gdje se pisani jezik na razini rečenice i na razini riječi smanjuje radi slovnih ograničenja ili brzine odašiljanja poruke. Stoga, s didaktičkog gledišta, studente viših razina španjolskog jezika (B2/C1 prema ZEROJ-u) ovakvim primjerima moguće je poticati na istovremeno razvijanje (I) digitalne i audiovizualne kompetencije – naročito u kontekstu evolucije suvremenog jezika i komunikacije – i (II) gramatičkih i kontekstnih razina značenja.

Na koncu, gramatički i stilski višeznačan leksem *wey* odmiče se od strogih ili formalnih leksičko-gramatičkih kategorija jer se rabi u stvarnoj konverzaciji i tona mjestima gdje osobe upućuju jedna na drugu ili jednostavno popunjavaju iskaze u svojim dijaloškim izmjenama te tako dinamiziraju konverzaciju. Ekspletivni karakter ovog, i njemu sličnih, žargonskih izraza – poput *pinche* u: $v_4[M]$ *pinche vato* (hr. *stari moj/e glupane*) – omogućuju studentu prepoznavanje i usvajanje konverzacijskih obilježja koja sežu izvan okvira verbalnoga izričaja – prema paraverbalnim i kinestetičkim konverzacijskim obilježjima govornika španjolskoga jezika. Tim više, autori sami objašnjavaju značenja i nude bliskoznačne ili istoznačne pojmove za leksem ili frazu iz svojeg varijeteta. Tako u trenutku pogađanja značenja pridjeva meks. špa. *fresa* (ar. špa. *cheto*; poluotočni špa. *pijo*; hr. *bogatun/lovaš*), argentinski vloger nudi pojam ar. špa. *cheto* – stilski obilježenu bliskoznačnicu učestalo korištenu u žargonu svojeg jezičnog konteksta.

Uviđa se da poigravanje sugovornikovim znanjem seže dalje od nuđenja idiomatskih fraza i dijalektalno, regionalno ili kolokvijalno-specifičnih sintagmi i leksema. Naime, autori katkada jedan drugomu slažu i zadaju dulje iskaze u koje umeću specifične lekseme i sintagme čije značenje sugovornik neće jednostavno pogoditi. U tekstu se već naglašavalo da vloger A nerijetko sudioniku zadaje niz koreferentnih ili bliskoznačnih

pojmovi koji se odnose na osobu – muškarca i ženu – poput [M] *pinche wey* i *wey cabrón/a* (hr. *stari moj, jebote stari, čovječe* i sl.).

Sljedeći primjer

v4[M] *pinche vato wilo* (špa. *joder hombre*; hr. *stari moj/jebote stari/e frajeru, ženskaru*)

također prikazuje specifične i – u govoru mladih – učestalo korištene i nanizane lekseme iz žargona – u stilski neobilježenom značenju i u pogrđnom ili umilnom značenju.²⁰ U ovom primjeru meksički vloger gomila pojmove za koje i sam pojašnjava da upućuju na muškoga aktera. Međutim, te imenice, pridjevi i/ili poštapalice – na ovakav način nanizani te koju god gramatičku kategoriju zastupali – istovremeno i međusobno vrše funkciju popunjivača koji djeluju kao intenzifikatori iskaza. Pozornost, dakako, privlači i objašnjenje ovih pojmova u rječniku DRAE/Rječnik amerikanizama i primjeri pronađeni u korpusu CORPES. Naime, meks. špa. *pinche* leksem je koji se – kao imenica, pridjev ili poštapalica – učestalo pojavljuje u mnogim varijetetima španjolskog jezika, a, ako se usmjerimo na slučaj meks. špa., značenjski varira od *beznačajne ili male stvari, stvari loše kvalitete, nevažnog ili malenog čovjeka* pa do *cijenjene osobe ili osobe koja kome mnogo znači* itd. Istovremeno, meks. špa. *vato* još je jedan u nizu koreferentnih pojmova pojmu *momak, individua* ili *muškarac*, na što jednoznačno upućuje i sugovornik snimatelj u ovom konkretnom videoblogu. Međutim, razumijevanje značenjâ pojma *wilo* složenije je zato što se ovaj leksem ne pronalazi u službenim rječnicima i u korpusu CORPES (osim u značenju vlastitog imena). Njegovo značenje pronalazi se u neslužbenom rječniku amerikanizama gdje se navodi da označava *zavodnika ili ženskara*.²¹ Upravo na ova značenja vloger A upućuje svojega sugovornika. On mu, naime, značenje leksema *wilo* u iskazu [M] *pinche vato wilo deja de andar bichi con los plebes* objašnjava najprije pridjevom *lucido*, da bi potom dodatno pojasnio pojam koristeći značenjski manje obilježen i – u hispanofonom svijetu općepoznatiji – leksem *ligador* (hr. *zavodnik, ženskar*).²²

²⁰ Ovaj primjer izdvojen je iz duljeg iskaza koji vloger A zadaje na pogađanje vlogeru B: [M] *pinche vato wilo deja de andar bichi con los plebes* (špa. *joder hombre ridículo/estúpido deja de andar desnudo con las mujeres*; hr. *stari moj/jebote stari/e frajeru, ženskaru/e glupane/jebote glupane prestani hodati gol s curkama*).

²¹ V. mrežnu stranicu *Así hablamos*. URL: asíhablamos.com; zadnji pristup: 20. 2. 2019.

²² Pridjev *lucido* i sam je polisemičan. Njegovo značenje u ovom konkretnom primjeru ne pronalazi se u općem akademijinu rječniku, nego u rječniku DRAE/Rječniku amerikanizama gdje se za pridjev *lucida* u ž. r. navodi da u meksičkom jezičnom kontekstu označava *ridículo* (hr. *smiješan*), dok se, kako je navedeno i tekstu, na neslužbenoj mrežnoj stranici amerikanizama *Así hablamos* navodi da *lucido* označava upravo *ženskaru* – značenje na koje je upućivao meksički videobloger.

Tek tada vloger B pogađa značenje i nudi svojem sugovorniku argentinski koreferentni pojam: *chamuyero* (hr. *zavodnik, udvarać*).

U radu nije bilo moguće obuhvatiti ostale brojne jezične i interakcijske zanimljivosti koje se pojavljuju u korpusu te je pozornost usmjerena na nekoliko iskaza u kojima autori manipuliraju koreferentnim pojmovima leksemu *muškarac*. Nisu analizirani koreferentni pojmovi leksemima *žena* i *djevojka* koji su u tekstovima također zastupljeni u značenjski raznolikim situacijama, poput situacije s ar. špa. *mina* ili meks. špa. *plebes* u: v2 [A] *no me banco a esa mina (no aguanto esa chica; hr. ne podnosim tu curu)* i *deja de andar bichi con los plebes* (v. prije u tekstu). Zbog prostorne ograničenosti nije bilo moguće osvrnuti se detaljnije ni na regionalno obilježene glagole – poput ar. špa. *zarpar* i *copar* – ili pak na koreferentne pojmove leksemu *trabajo* (hr. *posao*), a koji se, primjerice, pojavljuje u: v2[M] *ando en busca de jale (estoy buscando trabajo; hr. tražim posao)*, te brojne druge jezične i komunikacijske situacije.²³

Na koncu, s obzirom na to da autori odabiru lekseme i fraze svojstvene razgovornom jeziku mladih, upravo ovakvim primjerima i dijaloškim izmjenama koje se odigravaju pri procesu nuđenja, pogađanja i objašnjavanja pojmova i fraza uočava se autentičnost konverzacije na koju je onda, u nastavnom procesu, moguće usmjeravati pozornost. Upravo ovaj oblik dijaloškog djelovanja stvara snažan interakcijski i kompetitivni naboj čime, uz sugovornikovu pozornost, dolazi i do snažnog privlačenja gledateljeve pozornosti (usp. Norrick, 1993). Naime, na primjerima dijaloga koji se ostvaruju u ovim videoblogovima moguće je prikazati jezične i multimodalne označitelje društvenih odnosa s obzirom na izbore koje autori vrše kod međusobnog obraćanja ili obraćanja gledateljima te, posljedično, konvencije koje grade pri dijaloškim izmjenama. Zbog toga se smatra da razumijevanje i reprodukcija izvornih dijaloških izmjena omogućuju razvijanje autentičnih konverzacijskih kompetencija. U konačnici, kada govorimo o didaktičkim smjernicama, promišljanje o odabiru i razradi materijala trebalo bi, u ovakvim slučajevima, uz prepoznavanje fonetskih,

²³ Leksem *jale*, naime, posjeduje višestruka značenja ne samo među hispankim varijetetima nego je i u meksičkome varijetetu moguće raspoznati njegovu višeznačnost. Tako se za *jale* kao sinonim za *posao* tumači da proizlazi iz sociolekta trgovaca drogom koji „dogovaraju neki *jale*“. Stoga nas ovaj pojam uvodi u specifičan registar zatvorskog ili delinkventskog žargona koji je s vremenom prešao iz tajnoga govora ili argoa u svakodnevnih razgovornih jezik. I glagol *jalar* posjeduje višestruka značenja, o čemu svjedoče i rječničke definicije u rječniku DRAE/Rječnik amerikanizama. Prema rječniku DRAE u hispanoameričkim varijetetima glagol *jalar* pojavljuje se u spektru različitih značenja u Peruu, Kubi, Hondurasu, Meksiku itd. Objašnjenje izraza „dogovarati neki *jale*“ nude i izvorni govornici na mrežnoj stranici *Word Reference* (v. URL u popisu bibliografije).

morfosintaktičkih i leksičkih jedinica, biti usmjereno na prepoznavanje kontekstnih razina stvaranja značenja i prepoznavanje odnosa koje ovi mlađi govornici španjolskog jezika uspostavljaju u audiovizualnom tekstu na internetu.

Zaključak

U predmetnom istraživanju analizirana su četiri videobloga devetero popularnih videoblogera i videoblogerica iz Meksika i Argentine. Proučavani videoblogovi su u dijaloškoj formi na temu jezičnih i kulturoloških „dvoboja“ u kojima autori uspoređuju izraze i leksik iz žargona dvaju španjolskih varijeteta. U radu se polazilo iz perspektive istraživanja višeznačnosti leksičkih elemenata specifičnih za žargon meksičkog i argentinskog varijeteta kao spona između gramatičkih i sociolingvističkih znanja. Obilježja proučavanih izraza, s fokusom na polisemiji leksema i idiomatskih fraza u kojima se pojavljuju koreferentni pojmovi imenicama *muškarac* i *momak*, u analizi su promatrana u okvirima izvornih dijaloških izmjena za koje se smatra da studentima omogućuju razvijanje stvarnih konverzacijskih vještina. Tijekom analize upućivalo se na svrhovitost uporabe analiziranih izraza, ali i uporabe videoblogova u nastavi španjolskog jezika, što je vodilo k raspravi o sociolingvističkoj i pragmatičkoj primjerenosti u neslužbenim i razgovornim registrima. Ustanovljeno je da je korištenjem videoblogova, koji naglašavaju jezične i komunikacijske različitosti između dvaju varijeteta, u nastavi jezika moguće poticati razvoj: (I) unutarjezičnih znanja; (II) strategija za prepoznavanje razlika u registrima; (III) međukulturne komunikacije; (IV) vještina recepcije, interakcije i produkcije; i (V) digitalne audiovizualne kompetencije na višim (B2/C1) stupnjevima učenja španjolskog jezika.

Doprinos rada ogleđa se i u analizi uporabe dinamičnog i interaktivnog audiovizualnog materijala koji je, iako formom i tematikom blizak mlađoj i studentskoj populaciji, nedovoljno prisutan kao digitalni materijal na nastavi stranih jezika. S obzirom na to da smo u suvremenim interakcijama nerijetko korisnici, ali i stvaratelji ovakvih oblika digitalne komunikacije, smatra se potrebnim graditi kritičko promišljanje o njihovoj uporabi. Stoga je nužno da i nastavnici stranih jezika osvještavaju ove oblike tekstova kao relevantne i svakodnevne komunikacijske događaje čijim je razumijevanjem i korištenjem u nastavnoj praksi moguće temeljitije pratiti suvremene oblike digitalne pismenosti i njihov razvoj kod učenika i studenata. Pretpostavlja se da će se daljnjim proučavanjem, analizom videoblogerskih konverzacijskih obilježja i korištenjem videoblogova kao nastavnog materijala iznalaziti novi ili nadograđeni kontekstualizirani pristupi poučavanju jezika i komunikacije.

LITERATURA

1. Adami, E. *Video–Interaction on YouTube: Contemporary changes in semiosis and communication*. Doktorski rad. Verona: Sveučilište u Veroni. 2009a. URL: <https://leeds.academia.edu/ElisabettaAdami>. (2019–01–10)
2. Adami, E. Do YouTube? When communication turns into video e–interaction. U Torretta, D., Dosseba, M. & Sportelli, A. (Ur.) *Forms of Migration–Migration of Forms: Atti del XXIII Convegno Nazionale AIA*. Bari: Progedit. 2009b. Str. 371–386.
3. Bachman, L. Habilidad lingüística comunicativa. U Llobera i dr. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. 1995 [1980]. Str. 105–129.
4. Bachman, L. F., Palmer, A. S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP: 1996.
5. Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*. Zagreb. 2007. Str. 84–103. URL: <https://hrcak.srce.hr/26943>. (2019–02–28).
6. Bartolomé, A., Aiello, M. Nuevas tecnologías y necesidades formativas. Blended Learning y nuevos perfiles en comunicación audiovisual. *TELOS. Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología*, 67. 2006. Str. 59–67. URL: <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero067/blended-learning-y-nuevos-perfiles-en-comunicacion-audiovisual/?output=pdf>. (2019–01–10).
7. Bautista, A. Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, 33, v.18, *Revista científica de Educomunicación*. 2009. Str. 149–156.
8. Brandimonte, G. El soporte audiovisual en las clases de ELE. *ASELE. Congreso Internacional. Actas XIV*. Burgos. 2003. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf. (2019–01–20).
9. Briz, A. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros. 2017 [1996].
10. Canale, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. U Llobera i dr. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995 [1983]. Str. 63–83.
11. Canale, M. y Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1. 1980. Str. 1–47.
12. Carney, N. Language study through blog exchanges. *Wireless ready Symposium e-proceedings: Podcasting Education and Mobile Assisted Language Learning*. Nagoya: NUCB Graduate School. 2007. Str. 109–120. URL: <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf>. (2019–01–20).
13. Esteve, F. *La competencia digital docente: análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de educación por medio de un entorno 3D*. Doktorski rad. Tarragona: Sveučilište Rovira i Virgili. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/274896917_La_competencia_digital_docente_analisis_de_la_autopercepcion_y_evaluacion_del_desempeno_de_los_estudiantes_universitarios_de_educacion_por_medio_de_un_entorno_3D. (2018–12–14).
14. Frobenius, M. *The pragmatics of monologue: Interaction in video blogs*. Doktorski rad. Saarland: Sveučilište u Saarlandu. 2014. URL: https://scidok.sulb.unisaarland.de/bitstream/20.500.11880/23695/1/dissertation_frobenius_scidok.pdf. (2019–01–15).
15. Gisbert, M., González, J., Esteve, F. Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista internacional de Investigación en Tecnología Educativa*, 0. 2016. Str. 74–83. URL: <https://revistas.um.es/riite/article/view/257631>. (2019–02–04).
16. Gumperz J. J. Communicative Competence. U Coupland N., Jaworski A. (Ur.) *Sociolinguistics*. Modern Linguistics Series. London: Palgrave. 1997. Str. 39–48. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-349-25582-5_6. (2019–02–26).

17. Gumperz, J. J., Hymes D. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New Jersey: Wiley–Blackwell. 1991 [1964].
18. Hamilton, R. YouTube for Two: Online Video Resources in a Student-Centered, Task-Based ESL/EFL Environment. *Contemporary Issues in Education Research*, v3, n8. Colorado: Clute Institute for Academic Research. 2010. Str. 27–32. URL: <https://clutejournals.com/index.php/CIER/article/view/224>. (2019–02–05).
19. Herrera, F., Conejo, E. Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9. 2009. Str. 1–20. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152528007>. (2019–01–15).
20. Hung, S. T. Pedagogical applications of Vlogs: An investigation into ESP learners' perceptions. *British Journal of Educational Technology*, 42(5). United Kingdom: Wiley. 2011. Str. 736–746. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8535.2010.01086.x>. (2019–01–26).
21. Hymes, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. U Llobera i dr. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995 [1971]. Str. 27–47.
22. Jalaluddin, M. Using YouTube to Enhance Speaking Skills in ESL Classroom. *English for Specific Purposes World*, vol. 17. St. Petersburg: TransEarl Company Limited. 2016. Str. 50–54. URL: http://www.esp-world.info/Articles_50/Mohammad_Jalaluddin.pdf. (2019–01–15).
23. Jandt, F. *Intercultural Communication. An Introduction*. California: SAGE Publications. 1998.
24. Martín Gavilanes, M. A. Software de autor y estilos de aprendizaje. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, v. 16. Madrid. 2004. Str. 105–116. URL: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110105A/19344>. (2019–02–06).
25. Martín Patino, J. M., Beltrán Llera J. A., Pérez Sánchez, L. *Cómo aprender con Internet*. Madrid: Foro pedagógico de Internet. 2003.
26. Martínez Pasamar, C. El desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural a través de la publicidad audiovisual. *ASELE. Congreso internacional. Actas XVI*. Oviedo. 2005. Str. 460–468. URL: <https://revistas.uo.edu/cu/index.php/stgo/article/view/2576>. (2019–02–05).
27. Nigoević, M. Neka načela određivanja diskursnih oznaka. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 37(1). 2011. Str. 121–145.
28. Níkleva, D. G., López Ogáyar M. Competencia digital y herramientas de autor en la didáctica de las lenguas. *Tejuelo*, 13. 2012. Str. 123–140. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3804445>. (2019–02–20).
29. Norrick, N. R. *Conversational joking: Humor in everyday talk*. Bloomington: Indiana University Press. 1993.
30. Noytim, U. Weblogs enhancing EFL students' English language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v.2. Amsterdam: Elsevier. 2010. Str. 1127–1132. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810001990>. (2019–01–20).
31. Oliveras Vilaseca, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen. 2000.
32. Rakhmanina, L., Kusumaningrum, D. The effectiveness of video blogging in teaching speaking viewed from students' learning motivation. *Proceedings of ISELT FBS. Universitas Negeri Padang*, v.5. Negeri: Padang. 2017. Str. 27–34. URL: <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/7980>. (2019–01–21).
33. Ranker, J., Mills, K. New directions for digital video creation in the classroom: spatiality, embodiment, and creativity. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57(6). New Jersey: Wiley. 2014. Str. 440–443. URL: <https://doi.org/10.1002/jaal.278>. (2019–01–21).

34. Rodrigo Alsina, M. *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos. 1999.
35. Roses-Nieves, L., Reynosa-Morales, M., Barriel-Guevara, M. T. Desarrollo de la competencia sociocultural: uso de materiales audiovisuales en las clases de ELE en situación de inmersión. *Santiago, Número especial*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, 2017. Str. 93–106. URL: <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/2576>. (2019–01–20).
36. Shih, R. C. Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6). Australia: ASCILITE. 2010. Str. 883–897. URL: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1048/309>. (2019–01–18).
37. Sindoni, M. G. *Spoken and written discourse in online interactions: A multimodal approach*. London, New York: Routledge. 2013.
38. Vijeće Europe, Odjel za suvremene jezike. *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga, 2005.
39. Vrljić, S. Poštalice u hrvatskom jeziku. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 54(2). Zagreb: Hrvatsko filološko društvo. 2007. Str. 60–64.
40. Watkins, J., Wilkins, M. Using Youtube in the EFL Classroom. *Language education in Asia*, 2(1). CamTESOL. 2011. Str. 113–119. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/9367/85362359166c33467e3e48d0242188cfe31d.pdf>. (2019–01–20).
41. Wu, P. H., Marek, M. W., & Wu, W. C. The Role of the Teacher using a Web-blog as a Cultural Teaching Resource in an EFL Literature Course. Izlaganje održano na skupu: *Asian EFL Journal International Conference*, Pusan: 10. – 11. travnja 2009a. URL: https://www.researchgate.net/profile/Michael_Marek/publication/278651679_The_Role_of_the_Teacher_using_a_Web-blog_as_a_Cultural_Teaching_Resource_in_an_EFL_Literature_Course/links/5581939508ae6cf036c16a03.pdf. (2019–01–15).
42. Wu, P. H. N., Marek, M., & Wu, W. C. V. Enriching the EFL literature classroom in Taiwan with videos and blogs from a native speaker. Izlaganje održano na skupu: *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, Honolulu: 2009b. URL: https://www.researchgate.net/publication/267041528_Enriching_the_EFL_literature_classroom_in_Taiwan_with_videos_and_blogs_from_a_native_speaker. (2019–01–18).
43. Zovko, I. *Multimodalne diskurzivne strategije na primjeru videoblogova na španjolskom jeziku*. Doktorski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru. 2018. URL: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:139494>. (2019–01–30).

Citirani rječnici i korpusi

1. Corpus del español del Siglo XXI – CORPES. (2018). URL: <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view;jsessionid=4D32848FA97F162492688AA6CF2E48Co>. (2019–02–25)
2. Diccionario de americanismos – DRAE. (2016). URL: <http://lema.rae.es/damer/>. (2019–02–28)
3. Diccionario de la lengua española – DRAE. (2018). URL: <https://dle.rae.es/?w=diccionario>. (2019–02–26)
4. Diccionario de términos clave de ELE. (2019). URL: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm. (2019–02–28)
5. Diccionario panhispánico de dudas. (2019). URL: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>. (2019–02–26)

Citirane mrežne stranice

1. *Así Hablamos*. 2019. URL: asihablamos.com. (2019-02-20)
2. *Word Reference*. 2019. URL: wordreference.com. (2019-01-28)

Mrežne stranice analiziranih videoblogova

1. Videoblog 1. DUELO DE PAÍSES (ft. Juanpa Zurita, Lucas Castel, Julian Serrano). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DoHRoxdwF8Q>. (2019-02-28)
2. Videoblog 2. Frases ARGENTINAS VS MEXICANAS – Parte 1 – Random. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=HDWAPfbVuXk>. (2019-02-26)
3. Videoblog 3. Mexico vs Argentina | Reto. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Lx9wUXe5jFU&t=419s>. (2019-02-28)
4. Videoblog 4. PALABRAS ARGENTINAS VS MEXICANAS – WEREVERTUMORRO. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Nkoad-eNZ4g>. (2019-02-25)

VIDEO BLOG – AUTHENTIC CONVERSATION IN SPANISH LANGUAGE CLASSES

This paper analyzes the dialogical format of video blogs by comparing the linguistic and cultural "duels" in which young Mexican and Argentinean video bloggers contrast and establish a contemporary jargon, as well as the peculiarities of the verbal expression of the two Spanish varieties. Some of the issues addressed relate to the broad field of organizational and pragmatic knowledge and the knowledge of digital audiovisual communication. The ambiguity of selected lexemes and idiomatic phrases that are used, as well as the cultural characteristics of the jargon and authentic conversation used within these frameworks, are analyzed first. Namely, in the context of language teaching and communication, recognizing the ambiguity of the analyzed conversational elements and their achievements is considered to be closely related to the recognition of sociolinguistic and pragmatic adequacy. Finally, the paper elaborates on the ways in which the use of video blogs can foster the development of intercultural communication and digital audiovisual competence at higher levels of Spanish language learning.

Keywords: *video blog, sociolinguistic knowledge, intralingual competence, intercultural communication, digital knowledge, Spanish language*